

Construction du sens et activités mentales

D. DEMBRI Naima

Ecole Normale Supérieure Constantine

Résumé

La construction du sens est une activité complexe qui exige un traitement du sens littéral à partir des éléments présents dans le texte en mobilisant ses connaissances (lexicales, syntaxiques), et un traitement global servant à construire chez le lecteur une représentation mentale cohérente de l'ensemble du discours. Cette élaboration est le fruit des processus d'activation : les significations présentes dans le texte entre en résonance avec les connaissances du lecteur non seulement dans la mobilisation et la sélection des informations pertinentes mais surtout dans la construction du sens dissimulé, ce qui n'est pas dit, afin de résoudre des ambiguïtés, des incohérences, des incomplétudes et des imprévus

Mots clé

Lecture /Compréhension- construction du sens- traitement littéral - traitement inférentiel- représentation-clarté cognitive-apprentissage

الكلمات

القراءة / الفهم - بناء المعنى الحرفي للمعالجة - المعاملة الاستقلالية - التمثيل - التعلم

المعرفي - الوضوح

الملخص

إن بناء المعنى هو نشاط معقد يتطلب معالجة المعنى الحرفي من العناصر الموجودة في النص من خلال حشد معارفه (معجمية ، نحوي) ، والعلاج الشامل لبناء القارئ في تمثيل عقلي متماسك للكل. من الخطاب. هذا التوضيح هو ثمرة عمليات التنشيط: المعاني الموجودة في النص تتوافق مع معرفة القارئ ، ليس فقط في التعبئة واختيار المعلومات ذات الصلة ولكن أيضًا في بناء المعنى المخفي ، وهو ما لا يقال في النص ، من أجل حل الغموض ، وعدم الاتساق ، وعدم اكتمال الأحداث غير المتوقعة

Introduction

Les recherches menées depuis des années pour une élucidation de l'activité de lecture compréhension ont provoqué une remise en question de la « *conception de transposition* » favorisant ainsi l'émergence d'une nouvelle approche qui considère la lecture comme « *construction progressive d'une signification.* » (R. Jauss.1978) Le sens n'est plus considéré comme une substance présente dans le texte, mais le produit d'un processus de reconstruction qui, elle-même, est le produit d'une interaction entre un lecteur actif doté de compétences particulières (linguistiques, logiques, pragmatiques) et un matériau signifiant constitué par une trace écrite.

La richesse de ce processus dynamique de lecture compréhension réside dans la confrontation des réalités différentes (« explicite » et « implicite »), et peut s'ouvrir à une pluralité d'interprétations issues d'expériences différentes et de vécus divers.

En revanche, la compréhension de l'implicite constitue un sérieux problème pour les faibles lecteurs en langue maternelle (Beltrami et al, 2004), et elle l'est plus encore pour ceux d'une langue étrangère, surtout quand on sait que ce type d'acquisition visant la compréhension de l'implicite à travers la maîtrise de certains processus cognitifs et métacognitifs, est le grand absent de l'enseignement/apprentissage des langues en Algérie.

Le passage d'une conception stérile (l'immanence du sens) dans le domaine littéraire, à une conception féconde (la construction du sens) dans le domaine des opérations mentales, nécessite une reconsidération des idées admises et une modification des représentations. Les activités de perfectionnement dérivées de la seule linguistique ne peuvent être entièrement opérationnelles car lire est une activité de compréhension, de construction du sens qui mobilise chez le sujet un nombre important d'opérations de type cognitif et métacognitif.

En effet, les études effectuées dans le domaine de la didactique des langues, de la psychologie cognitive et autres travaux sur la lecture en langue étrangère (Kern, 1994 ; Pressley & Wharton-McDonald, 1997 ; Rémond, 1999; Chanel, 2006) révèlent que la qualité de

lecture compréhension sera donc fonction de la qualité de « *la théorie du monde* » du lecteur, de sa capacité à mobiliser des connaissances cognitives et métacognitives pour reconstruire activement la macrostructure du texte et développer une représentation mentale de la situation décrite.

Quelles sont alors ces processus mentaux qui contribueraient à l'efficacité de la lecture compréhension en langue étrangère ? Quelles sont les procédures d'entraînement métacognitifs qui permettent d'améliorer l'efficacité du fonctionnement cognitif en lecture compréhension d'un texte littéraire ?

1. Comprendre un discours littéraire

Comprendre un texte c'est construire une représentation mentale intégrée du contenu sémantique du texte.¹ Cette représentation est le produit d'une construction du sens à partir d'informations explicites et implicites du texte.²

Les recherches des années 90 en psychologie cognitive s'orientent vers la manière dont la compréhension se fait en temps réel. On parle alors (dans la littérature cognitiviste) d'un premier niveau de traitement nommé le microtraitement qui correspond à la microstructure c'est-à-dire la construction du sens littérale à partir des éléments présents dans le texte en mobilisant ses connaissances (lexicales, syntaxiques), et le macrotraitement qui exige davantage plus qu'une lecture linéaire, une compréhension de la macrostructure servant à construire chez le lecteur une représentation mentale cohérente de l'ensemble du discours littéraire. Ce macrotraitement dépend de la théorie du monde du lecteur non seulement dans la mobilisation des informations mais surtout dans la construction du sens dissimulé, en déchiffrant les éléments implicites, ce qui n'est pas dit, afin de résoudre des ambiguïtés, des incohérences, des incomplétudes et des imprévus.³

1.1. Théorie du monde et construction du sens.

Les psychologues cognitivistes reconnaissent que le lecteur n'est plus ce destinataire passif de la communication, mais une « *instance dynamique de construction du sens ; il traite les données présentes dans un texte pour en construire le sens en fonction de ses buts propres, de ses connaissances antérieures, de divers facteurs affectifs, personnels et de processus de contrôle de haut niveau* »⁴ et que la

mémoire à long terme est la seule source des connaissances préalables sur la langue et sur le monde. Ils lui donnent un nom spécifique « la structure cognitive ». C'est une désignation judicieuse car « cognitif » vient de connaissance et « structure » signifie organisation : c'est ce que nous avons dans la tête : des connaissances structurées et organisées. Ce système complexe de connaissances que nous possédons forme un modèle opératoire du monde, appelé « la théorie du monde » (Smith, F. 1986). Cette théorie du monde est la source de nos perceptions et de notre compréhension. C'est ce qui fait notre passé et en même temps, la source de tout apprentissage.

Les chercheurs comme Bartlett (1932) ; Wilson et Anderson ; (Rumelhalt(1975) ;Norman(1978) ;Anderson(1977) ;Minsky (1975)reconnaissent qu'une bonne partie des connaissances antérieures est organisée sous forme de schémas et qu' ils sont utilisés en lecture pour comprendre les faits nouveaux rencontrés dans un texte.

La notion de « schémas » constitue aujourd'hui un élément essentiel des recherches cognitives et désigne les structures de connaissance qui seront actualisées lors de l'accomplissement d'une tâche cognitive (Cortese, 1991 :123). A chaque schéma, l'individu associe des variables *« auxquelles sont affectées des valeurs particulières lors de chaque instanciation. L'individu possède des connaissances qui d'une part spécifient la distribution des entités susceptibles d'instancier les variables et d'autre part permettent d'assigner des valeurs par défaut en l'absence d'information explicite »*⁵

Lors de l'activité de compréhension, *« ces schémas sont activés et leur instanciation permet d'établir la cohérence de la représentation sémantique »* (ibidem) à travers une confrontation des informations nouvelles et des connaissances antérieures du sujet (confrontation qui conduit le sujet à remettre en question ses conceptions antérieures jusqu'à ce qu'elles tissent de nouveaux modèles ou s'effacent sous le poids de nouvelles conceptions plus pertinentes). Ce « processus conflictuel » est selon Giordan un facteur clé de l'apprentissage parce qu'il génère l'acquisition et l'élaboration de nouvelles connaissances *« étant la résultante d'une restructuration des acquis cognitifs provoquée par un questionnement.»*⁶ Autrement dit , les schémas sont des processus actifs présents à tous les niveaux de l'expérience et se

développent, se modifient avec la découverte de nouvelles situations par le sujet.

Dans sa théorie de l'apprentissage signifiant, Ausubel (1960-1968) met l'accent sur la structure cognitive de l'apprenant, il parle de « ponts cognitifs » en visant le rôle des connaissances antérieures dans l'apprentissage des connaissances nouvelles et souligne en même temps, l'importance des structures cognitives de l'apprenant dans l'apprentissage significatif * en affirmant que : « *le facteur le plus important influençant l'apprentissage est la quantité, la clarté et l'organisation des connaissances dont l'élève dispose déjà.* » (Ausubel cité par Meirieu, 1987 : 129).⁷

Ces connaissances conceptuelles, organisées conditionnent la compréhension des textes, notamment la prise d'information et l'intégration en une représentation globale cohérente.⁸

Citons comme exemple, les schémas linguistiques (connaissances linguistiques) que possède le lecteur interviennent dans la compréhension selon deux voies différentes mais complémentaires : « la première a trait à la détermination du sens des mots isolés d'abord, puis intégrés par le biais de la syntaxe dans des ensembles... La seconde, concerne l'utilisation de certaines marques linguistiques, le plus souvent simples et fréquentes (articles, flexions verbales, pronoms) comme indicateurs de traitements à effectuer sur les bases de connaissances linguistiques ou conceptuelles. »⁸ Autrement dit, l'absence de base de connaissances structurées pourrait avoir des effets négatifs sur la compréhension parce que « *le texte ne peut prendre sens que s'il s'intègre, après sélection, filtrage, et transformation dans la structure cognitive préexistante du sujet lecteur.* »⁹

1.2. Les processus cognitifs qui favorisent la construction du sens

La construction du sens s'effectue à partir d'un ensemble d'opérations de reformulation qui permettent l'analyse des informations reçues et leur mise en relation avec les connaissances antérieurement acquises afin de « *se constituer en unité de signification cohérentes entre elles, dans une interaction complexe entre le sens déjà compris et les anticipations qu'il rend possibles. Ces reformulations mettent en jeu des savoirs qui ne sont jamais définitivement acquis et qui peuvent toujours être enrichis* »¹⁰. Ces savoirs portent sur les relations entre langue écrite et langue orale, la

langue écrite et le fonctionnement des textes (lexique, syntaxe, enchaînements des phrases entre elles, articulations textuelles, cohérences et progression..), l'organisation textuelle (éléments de cohérence syntaxique, types de progression..) et aussi les connaissances et les représentations du lecteur(savoirs sur le monde, les idées, sur les choses, systèmes de références, toutes les connaissances lexicales, syntaxiques, historiques, socioculturelles, expérientielles auxquelles il recourt, pour appuyer sa compréhension ...) ¹⁰.

On voit bien que la construction du sens est loin d'être une simple consommation linéaire du discours écrit mais une activité davantage discontinue que continue, consolidée par des allers et des retours, des va-et-vient, des prélèvements d'indices parsemés çà et là qui permettent de reconstruire la signification générale. Ce prélèvement d'indices ou « *palpation* du texte »(Coste, 1972) ne se fait pas au hasard, mais s'appuie sur des facilitateurs de la construction du sens ou ce que Coste appelle « *symptômes du texte* »

Sur le plan pédagogique, ce processus est primordial dans la mesure où il est question de développer un nouvel habitus de lecture compréhension chez les jeunes lecteurs, celui de ne pas se contenter de lire un paragraphe pour relever un mot, mais la nécessité qu'exige la véritable lecture, de lire tout le texte afin de construire le sens. Toutefois, il faut préciser que la compréhension ne consiste pas seulement à prélever et à mettre en relation des informations et des indices explicites ; elle requiert d'inférer du sens pour combler les vides ou les non-dits du texte.

1.3. La construction du sens entre le « dit » et le « non-dit »

Il est clair que l'élaboration du sens est loin d'être une reformulation du sens émis par l'auteur pour déboucher de façon naturelle sur une compréhension univoque du sens, mais exige d'élaborer « *un sens nouveau, à mi-chemin entre les deux identités projetées du lecteur et de l'auteur* »(Robine, 2001). Le produit de cette rencontre à la fois intelligente et libre s'inscrit d'une part, dans un échange constant entre l'écrit et le lecteur, et d'autre part, est conditionnée par un ensemble de variables en rapport direct avec le constructeur du sens, ses compétences linguistiques, sa représentation de l'écrit, ses connaissances antérieures mais aussi, sa compétence à

mettre en relation des informations et des données explicites et implicites.

Rappelons en effet que les non-dits sont bel et bien présents dans tous les types de discours, évidemment avec une récurrence plus forte dans le discours littéraire « *jalonné de deux contenus l'un explicite qui correspond en principe à ce qui est clairement énoncé et équivalent au sens littéral, et l'autre, implicite caractérisé par l'instabilité et constituant un arrière-plan de l'explicite, qui suggère et effleure plus qu'il ne dit.* »⁽¹¹⁾ La construction du sens exige donc de lire entre les lignes, entre les mots pour comprendre ce qui est occulté mais visé implicitement. Cependant, il faut admettre qu'il n'est pas facile de comprendre l'implicite car pour développer une telle compétence, il faut maîtriser certains processus cognitifs et métacognitifs. Parmi ces processus, nous visons en premier lieu, ce que Canvat (1992) appelle « les promenades inférentielles » qui permettent de bâtir une compréhension fine, dans la mesure où la relation entre l'implicite et le traitement inférentiel est très étroite.

1.4. L'importance du processus inférentiel dans la construction du sens

Le traitement inférentiel n'est pas un luxe mais une opération cognitive essentielle pour la compréhension et la mémorisation du texte (Irwin et Baker, 1989). On ne peut limiter la compréhension au traitement des processus de bas niveau (microtraitement) et en rejeter le processus inférentiel. Par conséquent, se limiter au sens explicite ne nous permettrait pas de constituer une image mentale cohérente de la situation décrite car, comme nous le révèle Falardeau (2003), pour traiter par exemple, la double dimension de l'ironie, il nous faut inférer, tisser un lien sémantique entre le discours littéraire et nos propres connaissances socioculturelles afin de pouvoir décoder le message.

L'inférence est une opération cognitive qui constitue le cœur de la lecture compréhension. Elle se charge des informations implicites, des réseaux sémantiques qui lient les propositions du texte et les liens tissés plus profondément. Elle exige la mobilisation de plusieurs processus cognitifs, comme « *le recours à des connaissances non explicitement évoquées par et dans le texte, mais que le lecteur doit retrouver dans sa mémoire ou déduire pour établir la continuité dans*

l'interprétation de la signification du texte»,¹² établir des liens sémantiques entre des informations éparses dans le texte ou raisonner par analogie avec une situation connue afin de pallier les silences et expliciter le non-dit. Les informations inférées « *sont nécessaires à l'intégration propositionnelle. Elles jouent un rôle crucial dans la compréhension de texte* »¹³ car elles apportent un supplément d'informations et permettent d'aller plus loin que ce qui est explicite ou présent en surface du texte pour atteindre ses abysses.

1.5. De la compréhension littérale à la compréhension inférentielle

La construction du sens obéit à des opérations extrêmement complexes et raffiner sa compréhension exige de prendre conscience de la nécessité d'aller au-delà de l'information explicite d'un texte pour vraiment le comprendre.

1.5.1 Comprendre c'est faire des inférences

Le processus inférentiel s'effectue au cours de toutes les opérations de la construction de sens, à commencer par le traitement microstructurel, au traitement macrostructurel, sans oublier les processus métacognitifs, que nous considérons, mis en relation avec les compétences de la lecture compréhension, comme processus indispensables à la construction de sens.

Au niveau microstructurel, la saisie des signifiés au niveau de la microstructure du texte repose sur une représentation des caractéristiques de surface du texte (signification littérale du texte). Le lecteur accueille les mots identifiés dans la mémoire de travail, traite les marques syntaxiques, la ponctuation pour former des mini-unités de sens.¹⁴ Il fait appel à *des « inférences de liaison »* (lexicale et grammaticale) qui peuvent s'opérer au niveau de la phrase mais aussi au niveau du texte pour une identification du sens des mots, à partir du contexte, et un repérage des liens sémantiques grâce aux relations logiques de causalité, de finalité, et aussi, grâce aux liens syntaxiques et aux accords grammaticaux (de genre, de nombre, d'accord verbal, de pronominalisation etc.)

Au niveau macrostructurel, ce processus *correspond à « un traitement plus large des indices textuels qui sont utilisés dans la construction de la macrostructure »*.¹⁴ Le lecteur sélectionne, hiérarchise les propositions importantes, celles qui sont nécessaires à l'interprétation. Plusieurs propositions peuvent être réduites en une seule nommée "macrostructure" qui pourrait être assimilée à une sorte

de résumé mental. Cette opération exige le recours à des « *inférences d'enrichissement* » appelé également « *inférences pragmatiques* » qui correspondent à l'intégration de l'information donnée dans un cadre de connaissance antérieure pour engendrer de nouvelles propositions (Denhière et Baudet, 1992). Pour réussir cette opération, le lecteur se base sur le prélèvement d'indices linguistiques disponibles dans le texte, en plus des anaphores, des champs lexicaux, des connecteurs logiques, des relations syntaxiques construites par les mots de liaison ou encore l'interprétation des valeurs modales et temporelles des formes verbales, en fonction du contexte

Cette construction globale du sens ne peut se satisfaire de la reconstruction de représentations fragmentaires, mais exige une sélection et une hiérarchisation des propositions importantes, celles qui sont nécessaires à l'élaboration du modèle mentale de la manière la plus précise possible. Plusieurs propositions peuvent alors être réduites en une seule nommée "macrostructure" qui pourrait être assimilée à une sorte de résumé mental, tout en se basant sur des inférences textuelles relevant de la «grammaire de texte»: les anaphores, les substituts grammaticaux et les substituts lexicaux. Il faut rappeler que la macrostructure est constituée de propositions qui ne correspondent pas au contenu littéral du texte mais sont construites par le lecteur.

Par ailleurs, « *La saisie du sens reposant sur un raisonnement qui associe les signifiés de la langue à des connaissances autres que linguistiques* » ¹⁵ peut provoquer l'élaboration « *des inférences créatives* » qui exigent une marge d'interprétation sans caractère obligatoire mais qui sont particulières à certains lecteurs. ¹⁶ Ce type de raisonnement (analogique) nécessite le transfert à un autre domaine des significations : un domaine pour construire un réseau relationnel entre les deux éléments. Ce transfert s'accompagne d'attribution de signification. ¹⁷

Quelle que soit l'appellation attribuée, l'inférence constitue un processus clé dans la construction du sens.

1.6. Pour une modification des représentations

Sur le plan pédagogique, aider le jeune lecteur à converger vers l'inférence exige une modification de la représentation que l'on a de l'écrit. Rappelons, que les représentations s'inscrivent du côté du sujet « *et servent de base à la poursuite du travail d'élaboration*

mentale »¹⁸ mais aussi du côté du maître qui, d'après Marie-Cécile Guenier (2001), construit sa propre représentation de la compréhension de l'écrit et travaille, en fonction, avec ses élèves. Le professeur qui opte pour les questions littérales décrit le travail de construction du sens selon une approche lexicale. Pour celui qui considère que le savoir-lire est savoir répondre à des questions inférentielles, la construction du sens s'apparente à une approche réflexive.

L'enquête que nous avons menée à l'école primaire concernant l'enseignement de la compréhension de l'écrit¹⁹ afin de voir si le rapport à l'écrit des enseignants est celui qui favorise la construction du sens et le développement des stratégies de compréhension. Quelles ressources les enseignants mobilisent-ils dans la tâche? Les résultats de l'enquête révèlent que la pratique la plus répandue est celle qui conduit à se focaliser sur le code. Les dix instituteurs observés s'intéressent essentiellement à la prononciation, au décodage et à la reconnaissance des mots au détriment de la compréhension. Par conséquent, les apprenants croient qu'il leur suffit de décoder les mots pour comprendre le texte... Ils emploient une seule stratégie de lecture, celle du mot à mot et considèrent le texte comme un assemblage de mots liés les uns aux autres et non comme un ensemble cohérent de significations. Ils répondent aux questions en « empruntant » des expressions provenant du texte, mais ils ne se font pas leur propre représentation de l'écrit. Cette attitude les empêche de chercher le sens dans un tout cohérent qui est le texte, et ne leur permet pas d'extraire une information importante ou faire une inférence à partir de deux mots ou deux propositions séparées. Ces élèves n'arrivent pas à faire des inférences sur des textes simples parce que leurs professeurs ne leur posent pas des questions inférentielles car ils pensent qu'ils sont incapables de le faire.¹⁹ Par conséquent, ils « *ont accentué le clivage entre identification des mots et compréhension, entre compréhension littérale et compréhension fine* »²⁰. De ce fait, les élèves ignorent que « *lire c'est nécessairement faire des inférences.* »²¹

Ce qui est en question c'est que les apprenants même issu de milieux socio-culturels défavorisés, « *dispose d'un certain nombre de catégories interprétatives- une sorte de compétence spontanée de lecture- qui ne relève pas forcément du domaine verbal mais qui sont*

*susceptible de s'y appliquer, à condition que l'enseignant veuille bien les exploiter»*²² pour introduire une différence significative dans l'apprentissage du savoir lire, en essayant « *d'exploiter, structurer ces catégories interprétatives, les affiner, voire les modifier si cela s'avérait nécessaire»*²²

Nous ne pouvons parler de construction de sens si l'enseignant n'essaye pas de provoquer une activité cognitive et métacognitive sur l'acte de lire. Le fait de ne soumettre les apprenants lecteurs qu'aux données du texte à travers une simple analyse superficielle, lexicale et des questions littérales signifie les priver de réfléchir, de s'interroger sur le texte, et leur apprendre à lire pour dire les mots du texte

Changer le rapport des apprenants et des enseignants à l'écrit, nécessite une déconstruction des représentations qu'ils se sont faites pour modifier les processus d'évaluation et installer un nouveau rapport à l'écrit. La connaissance de « *l'état* » du sujet apprenant et des processus qui ont donné naissance à cet « *état* » constitue une étape importante du processus d'apprentissage (Barré-de-Miniac, 1997). En effet, le sujet apprenant, avant même l'intervention didactique, dispose déjà d'un mode d'appréhension du monde « *qui oriente la manière dont il organise les données de la perception, dont il comprend les informations et dont il oriente son action* »²³ et avec lequel les informations nouvelles viennent nouer un lien nouveau ou remplacer, pour mettre en route un processus d'apprentissage²³

Le professeur ne peut donc faire progresser un sujet apprenant s'il ne fait pas émerger ses représentations qui peuvent constituer un obstacle à l'apprentissage de nouvelles connaissances, ou peuvent même influencer le comportement individuel du sujet apprenant. Il doit faire un travail sur les représentations de ses apprenants afin de les transformer car « *on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation* » (Bachelard, cité par Rehaili, 2011).

Ce point nous amène à soulever une question très pertinente concernant les outils et les stratégies dont disposent les sujets lecteurs pour s'approprier et pouvoir évaluer au cours même de la construction du sens le niveau de compréhension, afin de détecter les éventuelles incohérences ou insuffisances et pour y porter remède.

1.7. La clarté cognitive

L'appropriation de l'écrit dépasse la simple description de la langue écrite, elle va de pair avec le développement de la compréhension par l'enfant des fonctions et des spécificités du langage écrit. La compréhension des fonctions et spécificités de l'écrit développe chez l'apprenant débutant une prise de conscience de ce qu'il est capable de faire dans le domaine de la construction du sens, car « *construire du sens, c'est d'abord se reconnaître habileté à le faire* »²⁴

Il s'agit d'expliciter ses idées sur ses démarches de compréhension et sur les fonctions de l'écrit. Accéder au savoir-faire lectural signifie une prise de conscience de la part de l'élève, de ce qu'est l'écrit et ce que demande l'apprentissage de la lecture. Par ailleurs, cette réflexion se situe dans une perspective constructiviste en définissant les étapes de l'apprentissage et en défendant la primauté de la réflexion métalinguistique en mettant « *l'accent sur la phase cognitive au cours de laquelle l'apprenant cherche à comprendre ce qu'il doit faire pour acquérir le savoir lire.* »²⁵

Le savoir-faire lectural ne s'oppose pas à la maîtrise de connaissances de type déclaratif mais exige le développement des connaissances de type procédural. Connaître et développer un savoir déclaratif est chose intéressante mais maîtriser ces connaissances ne signifie en aucun cas, être capable de les utiliser correctement dans une situation quelconque.²⁶ L'appropriation des connaissances déclaratives procédurales (stratégies cognitives et métacognitives) est donc indispensable pour pouvoir transformer l'information acquise en action, car c'est dans et par l'action consciente et réfléchie du sujet que « *savoirs théoriques/savoirs procéduraux et savoirs pratiques /savoir-faire se substituent les uns aux autres, se combinent en s'entremêlant* »²⁷

L'accent est mis sur « *la verbalisation de l'action de lecture/compréhension* » (Vermersch, 1994), c'est-à-dire, clarifier les problèmes de compréhension en décrivant ce que l'on fait, comment on le fait et à quel moment on le fait. L'objectif est le développement d'une prise de conscience qui permet au sujet lecteur de savoir agir grâce à la mise en relation entre les buts de l'action, les moyens à mettre en œuvre et les causes de la réussite (Balas-Chanel, 2002). Cette réflexion sur sa manière d'agir, « *Savoir quand il comprend et*

quand il ne comprend pas ; savoir ce dont il a besoin pour comprendre; savoir qu'il peut faire quelque chose quand il ne comprend pas »²⁸ permet de passer d'un état de « *confusion cognitive* » à un état de « *clarté cognitive* » et de prendre conscience de l'activité mentale à laquelle il se livre afin de pouvoir détecter les incohérences, gérer et contrôler sa démarche d'apprentissage pour apprendre à comprendre.

Le contrôle et la gestion de la lecture sont des savoir-faire, des stratégies métacognitives indispensables au développement des apprentissages. Ils permettent de réguler la compréhension et de lui donner plus d'efficacité en mettant en œuvre des processus de traitement adéquats. L'autogestion de la lecture compréhension est beaucoup plus facile quand on est conscient de ce qu'on fait lorsqu'on lit. Savoir qu'on comprend ou non, et ce dont on a besoin pour comprendre. Savoir ce qu'on peut faire quand on ne comprend pas et quelles stratégies choisir pour atteindre la compréhension. Savoir comment procéder pour aller plus vite. Savoir mettre en rapport ce que l'on fait avec le but poursuivi pour évaluer l'action en permanence. Toutes ces activités sont des stratégies métacognitives qui servent à effectuer l'évaluation-régulation de l'activité, assurent la réussite dans la gestion de la tâche et favorisent l'intégration et le transfert des connaissances.

Nous pouvons déjà percevoir l'intérêt pédagogique qu'il y aurait à faire opérer des prises de conscience sur les actions avant leur utilisation, pendant et après, pour leur faire jouer un rôle positif. L'appropriation de la lecture compréhension semble en effet facilitée, lorsque l'apprenant développe une « *clarté cognitive* » à la fois sur les fonctions et les spécificités de l'écrit, sur la nature de l'acte de lire et sur ce qu'il est capable de faire.

Il est nécessaire de penser l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit selon une démarche globale qui prenne en considération toutes les composantes indispensables à l'opération, non dans leur juxtaposition mais dans leur interaction fonctionnelle. Par ailleurs, pour réaliser correctement cette interaction, nous estimons que l'actualisation de la formation des enseignants, formation durant laquelle ils seront appelés à repenser leurs pratiques pédagogiques et à revoir les méthodes d'évaluation, est plus qu'indispensable. Les pratiques d'enseignements enrichies par une

formation des enseignants pourront constituer un levier d'évolution de l'école algérienne.

Bibliographie

- 1-Gonnac'h, D., Fayol, M. (2003). Aider les élèves à comprendre, du *texte au multimédia*, Hachette.
- 2- Canvat, K. (1992). « *Interprétation du texte littéraire et cadrage générique* » in *Pratiques*, n°76.
- 3- Gaonac'h, D & Fayol, M, 2003. p.83
- 4-Turcotte, A.G.(1994). « *Compétences et perceptions du lecteur évaluées de façon authentique* » in, *L'évaluation de la lecture. Approches didactiques et enjeux sociaux*. Presses Universitaires de Grenoble. p.16
- 5-Denhière, G., Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de textes et science cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France
- 6-Giordan, A. (1989). *Vers un modèle didactique d'apprentissage allostérique*, in *Construction des savoirs des savoirs, obstacles et conflits*, sous la direction de Bednarz N et Garnier.C, Ottawa Agence d'Arc Inc.
- * D'après Ausubel, il existe des apprentissages significatifs dont le sens est en relation avec ce que l'élève sait déjà et des apprentissages mécaniques, sans lien directe, c'est (du par cœur).
- 7- Meirieu, Ph. (1987). *Apprendre ...Oui , mais comment ?*, ESF.
- 8-Fayol, M. (1992). « *Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle* » in, Fayol, M ; Gombert.J.E; Lecocq.P ; Sprenger Charolles & Zagat.D. (1992) *Psychologie cognitive de la lecture*. Presse universitaire de France. p.85
- 9-Vigner, G (1979) « *Lire : comprendre ou décoder* » in : *Le Français dans le monde*, Aout -septembre EDICEF N° 283.
- 10-Dabène, M. (1989). *Regards sur la lecture : textes et images*. Ellug. B.U. Paris. P .60
- 11-Rehaili, D.(2013) La construction du sens lors de la lecture en français chez les lycéens algériens : une démarche du questionnement. Le cas des lycéens algériens. Thèse en Sciences du langage didactique et linguistique. Sous la direction de Christine Barre de Miniac.
- 12- Gonnac'h, D., Fayol, M. (2003 : 48)
- 13- Denhière, G., Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de textes et science cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France. P. 81
- 14-Blanc, N., Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension ; lire pour comprendre*. Paris. Editions In Press. P.102
- 15-Vigner, G. (1996). « *Lire : comprendre ou décoder* » in : *Le Français dans le monde*, Aout -septembre EDICEF N° 283.
- 16-Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Série, Pédagogie en développement. Pratiques méthodologiques. De Boeck Université
- 17-Richard, J-F.(2004) Les activités mentales. De l'interprétation de l'information à l'action. Armond Colin. p.149

- 18- Barré-de Miniac, (1997) Apprentissage et usages de l'écriture : représentations d'enfants et de parents d'élèves. Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°15, 1997. Pratiques langagières et enseignement du français à l'école, sous la direction de Michel Dabène et Gilbert Ducancel. pp. 41-57
- 19- Dembri, N. (2016) La compréhension de l'écrit à l'école primaire. Quelle démarche pour quels apprentissages ? Thèse en didactique des langues. Sous la direction de Zetili, A et J-P Simon
- 20- Goigoux, R. (1999). « Apprendre à lire de la pratique à la théorie », Repères 18, Paris, INRP, pp. 147-162
- 21- Lafontaine, D. (1998). « Le niveau en lecture à l'entrée du secondaire en Communauté française de Belgique : des compétences fragiles et si diverses », Enjeux. pp. 41-42,
- 22- Vigner, G. (1997). « Lire : comprendre ou décoder » in : Le Français dans le monde, Aout -septembre EDICEF N° 283
- 23- Giordan, A. (1978). *Une pédagogie pour les sciences expérimentales*. Le Centurion, Paris. P.190
- 24- Dabène, M. (2001). *Situation de lecture et quête du sens : cheminements et fractures*. Cahiers du français contemporain, 7, 9-22.
- 25- Fijalkow, J., Downing, J. (2000). *Lire et raisonner*. Série formation pédagogique. ESF Editeur
- 26- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Québec : Logiques.
- 27- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. PUF.
- 28- Grossmann, F. (1995). « Evaluer les lecteurs » Le Français aujourd'hui, n°112

Références

1.Ouvrages

- Bastien,G (1987). *Schémas et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant*, Paris, PUF
- Bianco, M. (2003). "Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques" in Gaonac'h, D. & Fayol, M. (éds), *Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia*, Paris, Retz, pp. 156-18
- Downing, J. (1996). *Clarté cognitive et conscience linguistique*. In J. Fijalkow (Ed.), *l'entrée dans l'écrit* (pp. 33-45). Toulouse : Presses Universitaires de France.
- Giasson, J. (1992) *Stratégies d'interventions en lecture :quatre modèles récents*. Dans C. Préfontaine et M. Lebrun(Eds). *La lecture et l'écriture enseignement et apprentissage, actes du colloques stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture écrite*. Montréal. Editions logiques, 219-239.
- Giordan, A. (1989). *Vers un modèle didactique d'apprentissage allostérique*, in *Construction des savoirs, obstacles et conflits*, sous la direction de Bednarz N et Garnier.C,Ottawa Agence d'Arc Inc.
- Goigoux, R., Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Editions-Retz.Paris
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Editions Denoel/Gonthier.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Québec : Logiques.

2.Articles

- Bianco, M. (2003). « Apprendre à lire / Apprendre à comprendre ». Revue pour le PIREF, conférence de consensus sur la lecture, Paris, 4-5 décembre.
- Carell, P. (1990). « Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère : rôle des schémas de contenu et des schémas formels »In *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*.
- Doly,A-M.(2006). « La métacognition de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école » in *Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. Sous la direction de Gérard Toupiol.

Editions RETZ

Rémond, M. (1999). « *Apprendre à comprendre L'écrit. Psycholinguistique et métacognition. L'exemple du CM2* ». In *Comprendre et interpréter les textes à l'école. La lecture à la jonction du cognitif et du culturel*. Repère n°19/ 1999.